



▀ L'art fait-il grandir l'enfant ?

Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle

Jean-Marc LAURET

Intervention du 23 janvier 2015 à Fumel (Lot-et-Garonne) dans le cadre des Séminaires des contrats de coopération territoriale d'Éducation Artistique et Culturelle Fumel Communauté

L'art fait-il grandir l'enfant ?¹ propose une synthèse des travaux qui ont été menés depuis vingt ou trente ans, principalement aux États-Unis en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes. Ces travaux sont utiles et importants mais il faut en même temps relativiser la place de l'évaluation dans les processus de décision car les décisions sont toujours de nature politique. Ainsi, quand bien même on aura démontré par exemple, que l'éducation artistique permet aux enfants d'être plus créatifs, il reviendra aux politiques de décider si le système éducatif doit avoir pour mission de former des individus créatifs.

Avant de parler des résultats, il faut se mettre d'accord sur ce qu'on veut évaluer, préciser la variable indépendante dont on veut observer les effets. Entre une action ponctuelle, une sortie scolaire par exemple, et un parcours mis en œuvre tout au long de l'année, intégrant rencontre avec les œuvres (spectacles, concerts, visites d'expositions, découverte du patrimoine), initiation à des pratiques artistiques, enseignements de l'histoire des arts, etc. Où doit-on placer le curseur à partir duquel on peut dire qu'on est dans un projet d'éducation artistique et culturelle et non une simple activité récréative ?

Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de savoir si l'éducation artistique et culturelle peut avoir des effets bénéfiques sur les enfants mais de répondre à la question suivante : quelles sont les conditions concrètes à respecter pour qu'un projet d'éducation artistique et culturelle produise des effets positifs sur les enfants et les jeunes qui en bénéficient ?

1 Lauret J.-M., *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, éditions de l'Attribut, Toulouse, 2014.

Les principaux résultats

Il convient tout d'abord de préciser le sens du mot évaluation :

1. évaluer = interroger la (ou les) valeur(s) auxquelles se réfère une politique, un projet

Question importante qui doit nous conduire à bien distinguer ce qui relève d'une démarche artistique et ce qui relève d'une démarche éthique et qui en même temps conduit à observer qu'il n'y a pas d'éducation artistique qui ne renvoie à une interrogation sur les valeurs.

On peut limiter l'éducation artistique à la transmission de canons académiques, on peut aussi lui assigner comme tâche d'être une exploration des infinis visages du vivant (cf. René Char) : nos parts respectives d'ombre et de lumière, le visage de Mère Thérèse et celui des terroristes, celui des mystiques soufistes et ceux de la secte Boko Haram. Cette exploration doit pouvoir être menée dans la plus totale liberté, en prenant en compte évidemment les publics auxquels on s'adresse. On n'explore pas les infinis visages du vivant de la même façon avec des enfants et avec de jeunes adultes...

C'est la dimension culturelle de l'éducation artistique qui permet d'introduire la dimension critique de cette exploration.

Si la création artistique n'est soumise à aucune norme éthique, il n'y a pas d'éducation artistique qui ne se réfère à des valeurs. Même des notions dont le contenu se présente comme « objectif » sont en réalité des constructions mentales, qui prennent des sens différents selon le contexte culturel ou idéologique dans lequel elles sont employées. Je viens de mentionner la créativité. En réalité il y a plusieurs sens du mot créativité. De la même façon l'évocation de la diversité culturelle peut ouvrir au dialogue interculturel comme elle peut s'inscrire dans des démarches communautaristes.

2. Deuxième sens du mot évaluation : La mesure de l'écart entre un objectif et le résultat obtenu, l'analyse de l'efficacité et l'efficience de l'action qui a permis d'atteindre ce résultat

L'art fait-il grandir l'enfant ? est en partie consacré à mettre en évidence les nombreux problèmes méthodologiques posés par cette conception de l'évaluation. J'en retiens ici deux idées :

- On mesure une performance, on évalue une compétence.
- Les recherches menées ces dernières années ont été consacrées pour l'essentiel à la mise en évidence des effets « intrinsèques » et « extrinsèques » de l'éducation artistique et culturelle, les premiers, internes au champ des pratiques artistiques, les seconds, extérieurs à ce champ. Elles ont en particulier permis de dégager des corrélations entre des activités d'éducation artistique et les pratiques culturelles ultérieures des enfants devenus adultes, les apprentissages scolaires ou les compétences cognitives et sociales acquises par les élèves, mais sans être en mesure d'en déduire des liens de causalité. Cette distinction entre effets intrinsèques et effets extrinsèques révèle une conception utilitariste et instrumentale de l'éducation artistique.

Dans L'art fait-il grandir l'enfant ? Je lui préfère une analyse de l'apport des pratiques artistiques et des expériences esthétiques à l'éducation globale de l'enfant et du jeune.

3. troisième conception de l'évaluation : qualitative

Il ne s'agit plus de mesurer un écart entre objectif et résultat, puisque l'objectif d'un projet artistique s'élabore au fur et à mesure de son déroulement. Évaluer l'efficacité et l'efficience d'une action d'éducation artistique, c'est alors la rapporter aux conditions qui permettent au processus éducatif engagé de déployer tous ses potentiels. La différence entre le surfeur et le géomètre.

De ce point de vue, on confond souvent les observations d'actions expérimentales, conduites sur de petits groupes d'enfants, et l'évaluation des politiques publiques. Cette confusion découle d'une conception des politiques publiques qui repose sur deux implicites :

- la croyance en la valeur de l'exemplarité,
- la diffusion des actions exemplaires par capillarité ou par contagion, tache d'huile, effet de levier.

Ces métaphores fonctionnent comme un obstacle épistémologique (Gaston Bachelard), bloquant la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique visant à concerner la totalité de la population.

Éléments de méthode en vue d'évaluer un plan local d'éducation artistique et culturelle

La démarche de l'évaluation peut être déclinée comme la réponse à trois questions :

- que veut-on évaluer ?
- quel contenu donne-t-on au concept d'évaluation ?
- qui doit assurer cette évaluation ?

Première question : que veut-on évaluer ?

- les contributions de la collectivité locale et des services de l'État en matière d'éducation artistique et culturelle sur le territoire de la collectivité concernée ?

- les différents dispositifs mis en place dans le cadre du plan local d'éducation artistique et culturelle ou certains d'entre eux de façon plus spécifique ?

- certaines des actions concrètes mises en œuvre sur le terrain ?

- l'implication des différentes institutions (établissements scolaires ? centres de loisirs, institutions et associations artistiques et culturelles ?)

- les effets sur les enfants et les jeunes,

- les effets sur les pratiques professionnelles des enseignants, des autres professionnels chargés d'une mission éducative, des intervenants artistes et professionnels de la culture ?

- l'impact de la politique mise en œuvre sur la demande sociale en matière d'offre culturelle, de formation aux pratiques artistiques, au sein de la population vivant sur le territoire de la collectivité ?

- l'impact sur l'attractivité de la ville ?

Cette série de questions n'est pas limitative. Cette première étape de la démarche d'évaluation permet de mettre en évidence les objectifs poursuivis tant par les décideurs que par les acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre des projets. Elle est aussi fréquemment l'occasion de vérifier que les projets ont été lancés sans que les objectifs des uns et des autres soient toujours explicitement formulés.

Deuxième question : quel contenu donne-t-on au concept d'évaluation ?

Il convient de commencer par distinguer les démarches d'évaluation et de contrôle. Contrôler, c'est vérifier que les fonds publics ont été utilisés conformément à leur destination initiale. Cela relève de la responsabilité des décideurs, élus, services de l'État. Il s'agit donc d'une fonction externe et *a posteriori*.

L'évaluation doit être conçue comme une démarche interne au projet. Elle en constitue un volet indispensable. Elle est d'autant plus pertinente et utile qu'elle est conduite collectivement (voir *infra* la réponse à la question qui doit évaluer ?).

Elle comporte neuf volets.

1. L'analyse de la conformité de l'exécution des projets aux projets tels qu'ils ont été définis, autrement appelée « contrôle de gestion ». Il s'agit de comparer l'exécution des projets aux cahiers des charges, d'analyser les écarts éventuels, les obstacles ou les difficultés rencontrés, afin de rechercher les solutions aux problèmes posés. Cela permet d'interroger l'adéquation des moyens mis en œuvre aux objectifs de l'action, voire la pertinence des objectifs eux-mêmes et d'interroger les moyens qui ont été dégagés afin de permettre aux différents acteurs de s'approprier les objectifs définis par les décideurs.

2. L'interrogation sur le sens et la pertinence des projets au regard des finalités et des buts affichés. La notion de finalité désigne les valeurs qui déterminent l'action. Ces valeurs sont la plupart du temps affichées dès le préambule ou l'article premier des contrats conclus entre l'État et la collectivité. Exemples :

- promouvoir l'autonomie des enfants ;
- développer l'apprentissage de la citoyenneté.

Interroger les dispositifs opérationnels mis en place dans le cadre du plan et leur conformité avec ces valeurs (ainsi quelle possibilité est laissée aux enfants de choisir entre plusieurs activités, de quelle marge de manœuvre disposent-ils pour participer à la définition des projets, pour restituer auprès de leurs pairs un témoignage de leur implication dans ces projets, ne pas être de simples consommateurs d'activités ?).

3. La traduction des finalités en objectifs généraux. Les objectifs généraux apparaissent souvent classés en quatre grandes catégories. Il s'agit ici d'exemples extraits de la lecture de documents de présentation de contrats ou plans locaux d'éducation artistique et culturelle et pour ce qui concerne les objectifs généraux à l'article 1 des conventions.

Des objectifs culturels :

- « l'appropriation des contenus culturels » (des enseignements) par les enfants ;

- la « sensibilisation aux outils culturels existants sur la commune et plus largement à l'environnement culturel départemental ».

Un objectif artistique :

- « favoriser les choix artistiques » des enfants.

Deux objectifs pédagogiques :

- diversifier « les modes d'accès aux savoirs » en prenant en compte les « approches conceptuelles et sensibles » comme des modes d'accès aux savoirs complémentaires et en mettant en cohérence « les enseignements et les activités obligatoires des enfants et des adolescents pendant le temps scolaire et de nouveaux projets destinés à la sensibilisation par une approche générale et variée de la culture en dehors du temps scolaire » ;

- promouvoir une « approche globale de l'éducation de l'enfant ».

Trois objectifs politiques :

- « étendre l'éducation artistique et l'action culturelle en milieu scolaire au plus grand nombre d'enfants et d'adolescents » ;

- « mobiliser les structures artistiques et culturelles en intégrant l'éducation artistique et culturelle dans les contrats d'objectifs ou les projets culturels des structures bénéficiant d'un soutien financier de l'État » ;

- créer les conditions permettant de rendre pérenne le Plan local d'éducation artistique et culturelle.

4. La déclinaison des objectifs généraux en objectifs opérationnels. Pour les transformer en objectifs opérationnels, il est indispensable de définir aussi précisément que possible les résultats que l'on cherche à atteindre et au bout de combien de temps. Sur chaque enfant ou jeune pris individuellement, il n'est pas possible de définir précisément des objectifs opérationnels et l'échelle de temps attendue pour qu'ils se manifestent.

Mais la question se pose pour les objectifs d'un projet territorial. Ainsi par exemple,

- à quels « outils culturels » et quelles ressources culturelles locales et départementales attend-on que les enfants soient « sensibilisés » à l'issue de la période de validité du contrat ? Cette question conduit à la définition de parcours permettant à chaque élève de découvrir les ressources et institutions culturelles de son environnement pendant la durée fixée par le contrat. Elle nécessite également de définir ce qu'on entend précisément par la notion de sensibilisation. On sait que certaines « sorties » dans des équipements culturels peuvent n'avoir aucun impact voire un impact négatif...

- qu'attend-on d'une action de « formation du jeune public » de façon à permettre à chacun d'effectuer des « choix artistiques » ? Ne faut-il pas avoir été « sensibilisé » aux différents arts avant de pouvoir effectuer un choix ? Quels sont les éléments des « choix artistiques » proposés aux enfants : choix d'activités pendant le temps scolaire et le temps périscolaire, choix de pratiques en dehors du temps scolaire... ?

- quel contenu concret donne-t-on à la notion de « cohérence » entre les enseignements et activités obligatoires des enfants et des adolescents pendant le temps scolaire et les projets hors temps scolaire (en particulier dans les TAP) ? Il faut interroger la cohérence entre les valeurs auxquelles font référence les enseignements obligatoires et celles qui régissent les activités qui sont proposées en dehors du temps scolaire. Celles-ci et ceux là visent-ils à ouvrir les enfants à la diversité culturelle et au dialogue inter-culturel ? Respectent-ils tous les principes de la laïcité, ou encouragent-ils des démarches de repli identitaire ?

La cohérence c'est aussi :

- prendre en compte les enseignements dont bénéficient les enfants pendant le temps scolaire, lors de l'élaboration des propositions d'activités en dehors du temps scolaire,

- prendre en compte les pratiques et les références culturelles des enfants dans les enseignements et les activités ou propositions d'activités dans les temps péri et extra scolaires.

Et quel contenu donne-t-on à cette notion d'« approche globale de l'éducation de l'enfant », mentionnée dans le contrat comme l'un des objectifs généraux du plan local ? Promouvoir une approche globale, c'est prendre en compte l'enfant et non seulement l'élève, rechercher les complémentarités entre temps scolaire, péri et extra-scolaire, autrement dit construire des parcours prenant en compte les différents temps de l'enfant, c'est donc rechercher les approches pluridisciplinaires et transversales afin de prendre garde à ne pas réduire le projet à une simple juxtaposition d'enseignements ou d'activités et donc encourager la collaboration des différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet.

Passer de l'affirmation d'objectifs généraux à la définition d'objectifs opérationnels conduit nécessairement à poser la question des dispositifs à mettre en place pour être effectivement opérationnels : ici le cadre de la concertation permettant aux différents acteurs de travailler à cette mise en cohérence.

Objectifs politiques :

- étendre au plus grand nombre : la généralisation. Quel est le nombre d'enfants et d'adolescents que l'on souhaite voir bénéficier du PLEA à chacune des étapes de réalisation du programme d'actions défini par le contrat ?

- Insérer des volets « éducation artistique et culturelle » dans les contrats d'objectifs avec les structures artistiques et culturelles de la collectivité. Quelle place ces volets ont-ils dans ces contrats (périphérique ou dans leur cœur de métier) ?

- Quel objectif se donne-t-on pour créer les conditions de la pérennisation du PLEA au-delà de la période définie par le contrat (prise en charge progressive sur les budgets de « droit commun » des structures culturelles comme des établissements scolaires et autres structures éducatives) ?

5. La détermination des cibles que l'on souhaite atteindre et des indicateurs permettant de mesurer le niveau de réalisation des objectifs.

L'élaboration de ces objectifs conduit donc à concevoir des cibles, c'est-à-dire les résultats que l'on souhaite obtenir à une échéance fixée à l'avance, et les indicateurs destinés à tester le niveau de réalisation des objectifs. Tout cela paraît aller de soi et pourtant la mise en chantier de la construction des cibles et des indicateurs est fréquemment l'occasion de constater que l'étape indispensable, qui permet de passer de l'affirmation des finalités, buts ou objectifs généraux à celle de la définition d'objectifs opérationnels, n'a pas été franchie.

C'est souvent à l'occasion d'un débat à propos des indicateurs qu'apparaissent les décalages dans la perception que les différents acteurs ont des objectifs de l'action. La première vertu de la démarche d'évaluation est donc de permettre aux acteurs engagés de préciser leurs objectifs, voire de les limiter. Un indicateur décrit un résultat observable et son énonciation doit être suffisamment claire pour que tout le monde lui donne le même sens. Sa vertu pédagogique est évidente, mais il faut souligner qu'il n'a qu'une vertu pédagogique, au sens où les informations qu'il fournit doivent être toujours interprétées, faute de quoi il peut être retourné au profit d'une « culture du chiffre » ouvrant la voie aux manipulations les plus diverses.

Un indicateur nécessite pour pouvoir être interprété d'être mis en relation avec d'autres indicateurs. Prenons un exemple.

Le CLEA s'est donné comme objectifs :

- « étendre l'éducation artistique et l'action culturelle en milieu scolaire au plus grand nombre d'enfants et d'adolescents »
- les « sensibiliser aux outils culturels existants sur la commune et plus largement à l'environnement culturel départemental »,
- mettre en cohérence « les enseignements et les activités obligatoires des enfants et des adolescents pendant le temps scolaire et des projets organisés hors temps scolaire » ;
- « favoriser les choix artistiques des enfants ».

Le premier de ces objectifs généraux doit être transcrit en un objectif opérationnel et donc une cible : faire en sorte que la totalité de la population scolaire puisse avoir bénéficié d'une éducation artistique et culturelle à l'issue d'une période définie par le contrat. L'indicateur fournira alors une donnée quantitative, le nombre d'élèves bénéficiaires calculé une fois par an et présenté en pourcentage. Mais cet objectif opérationnel, cette cible et l'indicateur doivent être mis en rapport avec les autres objectifs généraux et leur traduction en objectifs opérationnels, cibles et indicateurs.

Ainsi l'objectif général : « sensibiliser aux outils culturels existants sur la commune et plus largement à l'environnement culturel départemental », doit se traduire en termes d'objectif opérationnel par exemple dans les

termes suivants : « faire en sorte que chaque enfant et adolescent puisse avoir été sensibilisé chaque année pendant les cinq années de la mise en œuvre du PLEA à 20 % des équipements culturels et sites patrimoniaux de la commune et des principales ressources culturelles du département », l'indicateur pouvant alors être « le nombre d'enfants et d'adolescents accueillis au moins une fois au cours de l'année scolaire pendant le temps scolaire dans les institutions culturelles et sites patrimoniaux concernés ». Mais cet indicateur ne suffit pas.

Cet objectif général (sensibiliser aux outils et à l'environnement culturels) doit aussi être articulé aux deux autres objectifs généraux retenus « mettre en place les enseignements et les activités artistiques obligatoires et de nouveaux projets destinés à la sensibilisation par une approche générale et variée de la culture » et « favoriser les choix artistiques des enfants ». Ces deux objectifs généraux introduisent, au-delà de la sensibilisation aux ressources culturelles de l'environnement, à une approche de l'éducation artistique et culturelle incluant une initiation à des pratiques artistiques pendant les temps scolaire et péri-scolaire et pour ceux qui le souhaitent, son prolongement dans le temps dit extra-scolaire dans les institutions culturelles de l'environnement (conservatoires...).

Encore faut-il, lors de la traduction de cet objectif général en objectif opérationnel, se mettre d'accord sur ce que l'on entend par initiation, autrement dit le nombre d'heures de pratique en dessous duquel on peut difficilement parler d'initiation (une dizaine d'heures en primaire ? entre vingt et trente heures au collège et au lycée ?) et les conditions de mise en œuvre de cette initiation (accompagnement par des personnels qualifiés). Encore faut-il également se mettre d'accord sur le contenu du parcours d'initiation à la diversité des différents arts et la cible que l'on souhaite atteindre : faire en sorte qu'à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire chaque jeune puisse avoir été initié au moins une fois dans son parcours à chacun des quatre grands champs artistiques : arts visuels, danse, musique, théâtre.

On le voit, la construction des indicateurs est l'occasion de préciser les objectifs du plan. En ce sens la réflexion sur l'évaluation est un élément essentiel du processus de conception et d'élaboration des projets.

6. La démarche d'évaluation doit également avoir pour objet l'analyse des effets d'impact imputables à la réalisation des projets. La notion d'effet d'impact renvoie aux effets de la réalisation des projets sur le contexte dans lequel elle s'inscrit, effets qui n'étaient pas explicitement recherchés et ne faisaient donc pas partie des objectifs de l'action.

Les effets d'impact d'un plan local d'éducation artistique et culturelle peuvent être positifs (par exemple, l'impact sur le développement local, l'attractivité de la commune, le renforcement des liens entre parents et école...) ou négatifs (par exemple le rejet des projets par certains parents et enseignants au motif que le renforcement de l'éducation artistique et culturelle sur les formations se ferait au détriment des missions de l'école, ou le rejet du principe même de l'appel à projets, générateur d'inégalités entre les territoires, entre les écoles, voire à l'intérieur même des écoles

entre ceux des élèves qui bénéficient d'un enseignant motivé et disponible et ceux des élèves dont l'enseignant se réfugie devant l'impératif du respect des programmes pour rejeter les démarches de projet partenarial).

L'analyse des effets d'impact doit bien évidemment être conduite avec la plus grande prudence, tant il est difficile de rapporter les effets observés à l'action elle-même. Elle est pourtant un élément essentiel de la démarche et doit conduire les décideurs à anticiper, dans la mesure du possible, les effets d'impact dès la phase d'élaboration des projets pour, en particulier, prévenir les effets négatifs éventuels. L'observation des effets négatifs est souvent l'occasion de révéler que les projets ont démarré sans que les décideurs se soient assurés au préalable de leur appropriation par les acteurs directement concernés, mais aussi les enfants et les familles.

C'est en particulier cette analyse qui conduira les responsables du projet à prendre la pleine mesure de la nécessité d'articuler chaque action en matière d'éducation artistique avec les projets d'établissement (afin de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative) et avec la politique éducative globale de la commune (celle-ci comportant nécessairement plusieurs volets, conduisant les décideurs à devoir arbitrer entre des intérêts divergents).

7. La démarche d'évaluation doit également conduire à interroger la longueur de la période à l'issue de laquelle les résultats attendus sont censés se produire. Un projet se construit autour d'un certain nombre d'objectifs mais aussi par sa durée et il est nécessaire que les partenaires se mettent d'accord avant le démarrage de l'action sur la durée nécessaire à la réalisation de l'objectif (quitte à la réévaluer en cours d'action ou à redéfinir les objectifs en les adaptant mieux à la durée choisie).

8. Évaluer c'est aussi analyser l'efficacité des dispositifs. La notion d'efficacité comme celle d'efficacités fait partie du vocabulaire classique de l'évaluation. Elle permet de mettre en rapport les résultats obtenus avec les ressources mobilisées pour leur mise en œuvre. À résultats identiques, une action, un dispositif sont d'autant plus efficaces qu'ils auront été obtenus à moindre coût.

Même en tenant compte du fait qu'on ne peut mesurer en termes économiques l'épanouissement individuel des enfants, ou la qualité des rapports sociaux sur un territoire, l'analyse de l'efficacité d'un projet ou d'un dispositif reste une étape incontournable. L'efficacité cependant ne peut se réduire au coût du projet par enfant.

Une action concernant un grand nombre d'enfants peut, son coût étant ramené au nombre de bénéficiaires, s'avérer peu efficace si elle ne laisse que peu de traces dans les consciences ou si elle ne s'intègre pas dans un projet sur le long terme. En revanche, une action très qualitative et ne concernant qu'un nombre limité d'enfants peut s'avérer plus efficace sur le long terme par les dynamiques qu'elle peut déclencher dans les établissements scolaires et les quartiers, dès lors qu'elle s'inscrit dans un vrai projet d'établissement ou territorial.

On ne peut isoler l'analyse de l'efficience, de celle des effets d'impact de la mise en œuvre des projets. Un PLEA peut améliorer l'attractivité de la commune, constituer un facteur d'incitation des entreprises à s'implanter dans une commune où les services aux familles en particulier sur le plan éducatif et culturel sont déterminants dans les choix en matière d'habitat. Créateur potentiel de richesse pour le territoire concerné, un projet local d'éducation artistique et culturelle peut cependant aussi générer à terme des dépenses nouvelles pour la collectivité. Inciter les enfants à affirmer des choix artistiques, c'est renforcer à terme la demande de formation artistique en dehors du temps scolaire, c'est encourager le développement des pratiques culturelles, et pour les équipements culturels se traduire par un accroissement de leurs dépenses...

9. L'analyse du caractère opérationnel des dispositifs mis en place au service du projet. Il ne s'agit plus d'analyser le niveau de réalisation des objectifs, mais :

- la cohérence des objectifs opérationnels par rapport aux objectifs généraux et aux finalités du projet ;
- la cohérence du projet par rapport au contexte dans lequel il s'inscrit ;
- la cohérence des ressources (humaines et budgétaires) mobilisées par rapport aux objectifs.

L'analyse des objectifs opérationnels et de leur cohérence avec les objectifs généraux et les finalités porte donc sur la cohérence interne du projet. Elle est au cœur de la démarche d'élaboration des projets et doit pouvoir être poursuivie tout au long de sa mise en œuvre.

Ainsi et pour nous en tenir à un exemple, la multiplicité des activités proposées aux enfants encourage-t-elle des attitudes consuméristes ou est-elle cohérente avec la finalité du projet définie en terme de développement de l'autonomie de l'enfant ou de capacité à effectuer des « choix artistiques » ? La généralisation du principe de l'intervention de partenaires spécialisés est-elle cohérente avec l'un des buts du projet qui vise notamment au développement de la capacité des enseignants à être pleinement acteurs des projets ? Ou encore, l'intégration de volets éducatifs dans les missions des institutions culturelles de la collectivité conduit-elle ces partenaires spécialisés à se positionner comme simples prestataires de services ou comme partenaires des enseignants à part entière dans l'élaboration des projets ? Ici l'analyse de la cohérence interne du projet est articulée avec l'analyse de la cohérence des ressources mobilisées en matière de formation mais aussi de temps de concertation et de travail en commun enseignants-intervenants.

L'analyse de la cohérence externe du projet consiste à mettre en rapport le projet avec le contexte dans lequel il s'inscrit. Ainsi, le fait que les enseignants soient ou non à l'origine de la demande, qu'ils soient ou non déjà engagés dans un processus de coopération avec des partenaires culturels est à prendre en compte dans l'élaboration du projet et peut par exemple, conduire à décider de privilégier les actions de formation des enseignants

et autres personnels éducatifs, au détriment des actions en direction des enfants si l'impréparation des enseignants risque de produire des effets de substitution des intervenants aux enseignants. Les analyses de la cohérence interne et de la cohérence externe sont étroitement liées, la première ne pouvant être conduite sans la seconde.

Ainsi, le but du CLEA étant le développement des pratiques culturelles des enfants et des jeunes, les objectifs assignés au CLEA ne sont cohérents avec le but (cohérence interne) que dans la mesure où la politique de la collectivité en matière d'équipements culturels est cohérente avec le CLEA (cohérence externe). Quant à l'analyse des moyens, elle se situe à l'intersection de la cohérence interne et de la cohérence externe du projet.

Les moyens sont les ressources à mobiliser pour atteindre un objectif dans un contexte donné, mais aussi la façon de les mobiliser.

Ainsi, la réussite d'une action partenariale associant enseignants et intervenants artistes et professionnels de la culture est conditionnée par la capacité à mobiliser des intervenants compétents dans leur domaine et bénéficiant d'une expérience préalable de travail avec des enfants. Elle est aussi dépendante du niveau de compétence des enseignants dans ces domaines et de leur niveau d'appropriation de la démarche de projet en partenariat. Elle exige de dégager des temps de rencontre suffisants entre les partenaires pour élaborer des projets prenant à la fois en compte dimension éducative et dimension artistique ou culturelle. L'attention portée à l'implication des enfants et des parents dans la préparation du projet constitue également l'un des facteurs de réussite des projets. Si d'un point de vue logique, la définition des moyens est seconde par rapport à la définition des objectifs, la réalité du terrain montre que c'est l'analyse des moyens disponibles qui, la plupart du temps, précède et détermine l'élaboration des objectifs.

Qui doit assurer cette évaluation ?

Le contrôle de l'utilisation des fonds publics et de la conformité des actions financées sur crédits publics aux cahiers des charges incombe aux tutelles. Il est donc assuré par une instance externe, non engagée dans la mise en œuvre des projets.

L'évaluation est une démarche collective. Il ressort des propositions qui précèdent, que l'évaluation doit être conçue comme un outil au service de l'élaboration des projets et doit pouvoir se prolonger pendant leur mise en œuvre et lors de la phase de bilan. Elle est d'autant plus efficace que les acteurs concernés se l'approprient, non comme une procédure lourde de menace, mais comme un outil d'interrogation de la pertinence des actions. La désignation d'un chef de projet est ici indispensable. C'est sur lui que repose la responsabilité non seulement du pilotage global des projets, mais de l'animation permanente de la réflexion des différents acteurs sur la pertinence de leur action.

Le recours à des tiers (consultants, bureaux d'études, laboratoires de recherche universitaire...) **peut être rendu nécessaire pour apporter un soutien méthodologique à la démarche d'évaluation et réaliser les enquêtes exigeant de respecter la règle de la confidentialité** lors du recueil de certaines informations utiles à l'évaluation, indispensables si l'on veut éviter les biais que pourrait produire sur les résultats leur recueil par des personnes liées aux instances qui disposent du pouvoir de décision quant à la reconduction des aides accordées aux projets, ou placées en position hiérarchique par rapport aux acteurs de terrain.

Jean-Marc LAURET

Inspecteur conseiller à la création
des enseignements artistiques et de l'action culturelle

Biographie

Jean-Marc Lauret est entré au Ministère de la Culture en 1989. Chef du Département chargé de l'Education artistique et culturelle et de l'Enseignement supérieur, il a présidé jusqu'en 2009 le réseau des fonctionnaires chargés dans les pays de l'Union Européenne, des politiques d'éducation artistique et culturelle, ainsi que le groupe d'experts européens chargés d'élaborer des propositions visant à développer les synergies entre les secteurs de l'éducation et de la culture. Il a participé au comité scientifique de préparation de la Conférence mondiale sur l'éducation artistique qui s'est tenue sous l'égide de l'UNESCO à Séoul en mai 2010. Cheville ouvrière de l'organisation du symposium européen et international de recherche sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle (janvier 2007, Centre Georges-Pompidou) et du colloque de clôture de l'Année européenne du dialogue interculturel, Jean-Marc Lauret est depuis janvier 2010 chargé de mission d'inspection générale à l'Inspection générale des affaires culturelles.

Publications

L'art fait-il grandir l'enfant ?, Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle, Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2014.

« Pour des politiques d'évaluation dans l'éducation artistique et culturelle », dans Saez J.-P., Schneider W., Bordeaux M.-C., Hartmann-Fritsch C., *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle. Plaidoyer franco-allemand*, OPC, Grenoble, 2014.